

< 9 編 >

文学的文章の読解指導過程

相川町立高千北小学校教諭

木村 龍 伍

はじめに

わたしたちが取り扱っている文学的教材の指導について、現場の実践の流れには、大きく二通りがあるように思われる。その一つは、読解にかたよるタイプであり、文学的な作品の読みであるから、すでに読解の中に、おのずから鑑賞がふくまれるとするが、その指導は文字や語句、ことばのかかりうけ、段落わけ、要点、要約など読解能力をつけようとしている。他の一つは、鑑賞にかたよるタイプであり、鑑賞の過程の中に読解がふくまれている。文字や語句の面で、子どもたちに苦勞させないように配慮し、子どもたちが作品から受ける感動やイメージを重視する立場である。

これらの指導の傾向は、子どもたちに国語力をつけようとして、強調しようとする面のみとられ、生まれてくると思われる。また、いっぽう、わたしたちの目の前の子どもたちには、まだまだ、思うように、作品を読み深める力が育ってきていないし、立体的な学習態度も身につけていない。子どもたちに作品を読み深めるたしかな力を養うために、指導過程をどう組むことがよいものか、五、六年の子どもを対象として、そのあらかたを探りたい。

I 指導過程の研究

1 指導の基本的な二側面の取り扱い

文学的な教材の取り扱いには、言語教育的側面と、文学教育的側面がいりまじっており、指導はこの両面から考えられて、すすめられるべきであろう。言語教育では、発声、文字、語い、語法などの知識、技能を生活の中で使っていける言語能力を養うことに重点をおき、文学教育では、すぐれた文学に感動すること、人間や社会に対する探求心を深め、人生いかに生くべきかの問題にとり組ませること、作品を読み味わう経験をいとなませること、などが中心であると考えている。

2 学習指導の実践から

文学は言語を媒材とした芸術であるから、文字、語句などの言語的な抵抗をそのままにしては、作品の完全な理解、鑑賞に到達することができない。文学的な作品の学習指導では、できるだけ言語的な抵抗を取り除き、言語教育を通して、豊かな生活経験を積ませ、養っていかねばならない。

はじめにあげた、わたしたちの実践のタイプも、いわば、この読解と鑑賞のからみあい、調和が十分でないところからおこる。まず、わ

たしの「残雪」（字岡、5年上）の指導のあとをふりかえってみる。

(1) 「残雪」の指導過程設定にあたって

まず、「残雪」をなんども読んでみて、子どもたちは、きつといっしょに、作品の世界にとびこみたいと思うにちがいないと思った。難語句も多くはない。だから、作品から受けるイメージをふくらませ、作品の世界に没入させることを第一とし、その中から、作品の生命にふれさせ、共通の理解に発展させることを考える。ただ原作の部分的削除や、幾箇所もの表現の修正は気がかりな点で問題であるが、子どもたちのいっそう確かな読みとりを図るために、全面的カットの部分を、おぎなうて取り扱う。指導の目標としては、「残雪がなかまを守るために示した思慮深さや、機敏でたいへん勇気があったこと、それに深い感動を覚える大造じいさんの暖かい人間味を読みとる」ことにおいた。

(2) 「残雪」の指導過程

第一次 通し読み (3時)

- ① 深く心をうたれた物語を読んだ経験を話し合う。
- ② 「残雪」を静かに読みすすめる。
 - ・ 新出文字は示しておく。
 - ・ 印象をあたためる。
- ③ 読みきかせる。
 - ・ 特別な難語句は解説する。
- ④ 印象の深い場面や心に感じたことをノートする。

第二次 深め合い (4時)

- ① 心に残った場面を発表する。
- ② 読む。
- ③ 感想を話し合う。
- ④ 感想を整理し追究する。
 - ・ 残雪、大造じいさんについてのみかた、考えかた。
 - ・ 同じ考え、ちがった考えを出し合う。

第三次 まとめと発展 (3時)

- ① 作品のテーマにそって感想文を書く。
- ② 感想文を発表したり、聞いたりする。
- ③ 情景や心情を考えながら全文を読む。
- ④ 「動物のふしぎ」などを読んでやる。

(3) 指導のあとで

読みの指導過程の形としては、通読—精読—味読の立場にたっている。伝統的指導過程の欠陥といわれる点—教師中心の学習、研究的な読みを重ねるために、とかく無心に読みひたる楽しみが失われること。教科書などを絶対視し、それに自己を随順させるような読みの傾向。—に留意して、子どもたちの感想を中心に学習を展開していったので、学習自体は精彩もあり、残雪や大造じいさんをどう見るか、どう考えるかの話し合いの場面でも、予想した読み取りが発表されたりした。副題づけの学習では、原作の題名と同じものが出てきたり、子

どもたちの反応も活発で、よい学習ができたように思った。しかし、第三次の学習で子どもたちが書いた感想文を読んでみて、そのたいていが、事象の表面的な読みにとどまり、あらたに問題を提起したり、事象を通して生活の問題を考え、これを掘り上げたりするような読みが、あまり、なされていないことがわかった。これは学級の話し合い活動で内容理解を図ろうとしすぎたこと、読みかた指導の不足、作品構成の理解の不徹底などが、その原因として考えられるように思う。そして、それと合わせて読み深めの過程をどのようにおさえた前提にたつかという点があいまいであったこともかわかりがあると思われる。

3 指導過程に関する諸説から

わたしたちの現場で広く行なわれている指導過程は、なんらかの意味あい、通読→精読→味読の伝統的方式をとりがちである。指導過程についてはここ数年理論や実践がさかんに提示され、現在は伝統的方式の反省、発展期にあるのではないかと思う。大別してみると、

② 通読、精読、味読の伝統的方式を継承し、さらに発展させようとしているもの。これは、したがって、全体→部分→全体という読みの手法をとっている。③ 生活の場での読み方過程重視の立場から読み重ね方式に反対し一読総合読みを提唱しているもの。読みの手法としては部分→部分→部分……全体の形をとっている。とみてよいと思う。さきにあげた「残雪」の指導でわかるように、②の立場にたつ者として、いま、奥水実氏の「読解の基本的指導過程」（国語科の基本的指導過程、全五巻、明治図書）、教科研の知覚、理解、表現よみ（奥田靖夫、国分一太郎「読み方教育の理論」国土社）方式について考えてみたい。

奥水氏の読解の基本的指導過程は次のように編成されている。

- ① 教材を調べる。わからない文字、語句を辞書で引くなり、文脈の中で考えて、全文を読み通す。
- ② 文意を想定する。読みの目標や学習事項を決め、読み方の性格を決定する。
- ③ 文意にしたがって、各段落、各部分を精査する。
- ④ 文意を確認する。
- ⑤ この教材に出てきた技能や文型、語句、文字の練習をする。
- ⑥ 学習のまとめ。目標による評価。

指導過程の編成には、それを実践する上にいろいろな立場、考え方があつた。これは文章の理解、解釈を主眼とした指導過程とみられるが、文学的文章、説明的文章いずれの教材にも適用されている。読解学習における文学的文章は、何よりもそれを読むこと自体に目的があり、一方の説明的文章では、他からの必要によつて読むこととなる。このことが読解の根本にあるわけであり、この両者のとり扱いには顕著な違いが生じると思われる。したがって部分的にでも、違った過程を持つことが予想される。②の読み方の性格を決定するというのはそのよ

うな意味あいに受けとれる。しかし、問題の多い文学作品指導のいろいろな実践を、最大公約数的にこの基本的過程でわりきれのうだろうか。ともあれ、読みの障害排除の段階を経て、通読により学習問題を設定し、仮定的主題をもつて作品構成を調べ、内容を調べ、主題を探究、確認するという大筋については、わたしたちの実践の方向とことなるものでない。殊に練習、評価の段階を定着させている点は参考となる。

次に教科研の指導過程であるが、これも三段階の読みかたを発展的に継承したものとして、現場に大きな影響を与えている。考えかたを要約してみると、文学には作品に描かれた生活現象つまり「ことがら」を描いた客観的側面と作者がそれを評価している主観的側面がある、とする。この「ことがら」と作者の「感情＝評価的態度」の統一的な具体物が「形象」と呼ばれるものであるが、読みかたの第一段階はこの「形象」を知覚する段階である。これは、まず教師が「範読」によつて作品を生徒、子どもに直面させる一次読みの段階と、そこに得られた形象を「絵と感情」におきかえ、よりたしかなものにしていく二次読みの段階とにわかれる。第二段階の作品の理解の段階は、第一の形象の知覚の段階の成果を基礎として、作品の本質を論理的に検討する段階である。ここでは主人公の形象、主人公の生きる社会の本質、その相互関係、相互発展としてのすじをおさえさせることで、作品の「主題」や「理想」がとり出される。第三段階は読みとられた主題や理想を、ふたたびゆたかな形象の世界にかえしてやる「表現読み」の段階である。

読み方指導についての明確なパターンを与えてくれるものであり、読みの直観から文意を想定し、検証、精査するのでなしに、あくまで、作品にえがかれている「ことがら」を分析していくなかで、作品の主題があきらかになる、と受け取られる。この理論に基づく実際授業過程では、一次読みの段階での子どもの感想発表をおさえしてしまうことで、問題が残るところだと思ふ。一次読みの段階で、子どもに感想を発表させるのは、作品に対する主観的な固定観念を持たせてしまう恐れがあるとしてしりぞける。したがってこの理論では、客観主義的傾向が強く、読み手の自分なりの読みがたいへん軽視されることとなってしまう。

II 指導過程の作成

1 作成のよりどころについて

文学的な作品の読みでは、まずその子どもなりの読みができなくて、客観的な読みの力も育たないのではなからうか。読みとったり、問題にしたいことが、学級という広場に出され、ぶつかり合いひびき合うことによつて、共通の理解に高められるのではないかと思ふ。したがってわたしは、子どもの初発の感想は殊に大事にしたい。これによつて、作品読みとりの方向、程度のけんとうもつけられる。

子どもの作品内容からの受容は指導の段階、読みとりの段階で、とうぜんな変容をみるのであつて、自発性、積極性、意識性を生かし、も

りあげるために、自分なりの読みを大事にしたい。そのような自分なりの初発の感想を大切に、それを手がかりに授業を深めていく。

ただ、作品の読解、鑑賞を指導するにあたって、その理解はどのような過程を経ていくかということは、やはりとらえておかななくてはならない。文学的な作品の読みでは、読解と鑑賞とはおたがいに支え合っているが、はたらしきとしては、読解は知的な受容であり、鑑賞は情的な受容とわけて見ることができる。その読解の過程についてはおよそ40年前、垣内先生は作品理解の深まりということについて、叙述層の理解、表現層の理解、象徴層の理解の三つの段階を発見されている。近藤国一氏はこの三つの段階について文章全体の意義、すなわち文章の「ところ」を明らかにするためには、第一に文章の事実性を把握し第二に文章の条理を明らかに、第三に文章を創作させた「ところ」そのものにはいるのが目的として、「理解の構造」をわかりやすく①ことがら（筋）の理解、②主題の理解、③書き手の理解を整理されている。（読解鑑賞指導、明治図書）

筋→主題→書き手の理解は作品の構造と一致するので、作品の読解の過程としては、この立場にたちたいと考える。

指導過程はもう一つ、文学的な教材でなにを指導するかという、目的からも考えられなくてはならない。近藤国一氏は指導の目標として次の五つをあげている。

- ① 文学作品を読む喜びを体験させる。
- ② ことばのはたらしきを理解させ、文章を正確に読解する能力を身につけさせる。
- ③ ものの見方、考え方、感じ方を伸ばし、正しい生き方を学びとらせる。
- ④ すぐれた文章の美しさを味わわせる。
- ⑤ 文学作品に親しみ、読書指導に発展させる。

指導過程はこうした目的意識的な面と子どもの主体の側からと、教材そのものから考えていく必要がある。

2 指導過程の作成

「片耳の大シカ」は六年生に教科書以外から補充して扱った作品である。これは椋鳩十作品として四年「月の輪ぐま」、五年「残雪」を学習したが、子どもたちはたいへん興味を示し、反応も十分であったので、とりあげたものであるが、この作品の指導過程の組みかたを考えたい。指導の目標としては、「より強敵におそわれたときそれまで争っていたものたちが、争いをやめていっしょに難をのがれるという霧がはらのほらあなでのできごとから、危く命の助かったものどうしとしての猟師たちの感激を読みとらせ、生活することのきびしさ、人間の身勝手さなどに気づかせる。」とおさえた。

「片耳の大シカ」指導過程

第一次 ことがらを読む（3時）

- ① 「残雪」「月の輪ぐま」について話し合う。

- ② 「片耳の大シカ」を静かに読ませる。

- ・ 難しい漢字の読みをわかりやすく示しておく。
- ・ 読めない文字はていねいに教える。
- ・ 印象をあたためる。

- ③ 教師が印象的に読んでやる。

- ・ 特別な難語句は解説する。

- ④ 筋のおもしろかったところを話し合う。

- ・ 語句を指導する。

- ⑤ 印象的な場面や、心に感じたこと、疑問に思ったことをノートする。

第二次 主題を読む（7時）

- ① 段落ごとに情景や心情を想像しながら読む。

- ② 初めの感想をもとにして内容を深め味わう。

- ・ 嵐をさかいにして猟師たちの大シカに対する気持ちの変化。
- ・ 谷むこうへ急ぐ途中に出あった大嵐の情景。
- ・ 霧がはらのほらあなでの珍しい経験。
- ・ 猟師の心情を中心に各場面をまとめ全体の構成を理解する。

- ③ 感動したところを話し合う。

- ④ 主題を読みとる。

- ⑤ 主題について意見を話し合う。

- ・ 主題のよくあらわれているところを読み味わう。

第三次 まとめと発展（5時）

- ① 自分の生活にてらして感想文をかく。

- ② 表現を味わいながら全文を読む。

- ③ 新しく学習した文字、語句、表現について練習する。

- ④ 鳩十の他の作品やシートンの作品を読む。

III 実践と指導の反省

1 「片耳の大シカ」の指導経過

第一次の読みで得た子どもの感想のおもなものは

- A りょうしたちが大シカをうたなかつたところがとてもよかった。
- B とてもおもしろいと思った。片耳の大シカはりっぱだ。
- C わたしが、もし男だとしても、しかも生きものだしうちはしない。
- D 動物どうしいつもにらみあっているのに、いざとなると共同で助け合うなんていいなあ。
- E 運を天にまかせたとき、しかたちは人間には目もくれず、片耳の大シカが先頭になって、ほらあなを出ていく場面に心をうたれた。
- F 片耳の大シカはいい心をもっているのに、どうしてころすのだらう。ぼくはかつてやりたいほどいいしかだと思います。
- G 自分たちをやっつけようと思っている人間がはいってきたのに、どうしてしかたちはさわがなかつたのだらう。
- H 大シカのことをまだ書いて、もうちっと長いといい。
- I 大シカはりこうだなと思った。大シカがいなかったら、しかたち

は今ごろ一びきもいないだろう。

J あれほどにくかった片耳の大シカをうちころせるチャンスがあったのに、命のおん人だとめられたくらいでころさなかったのか。

K しかの群にはいって、三人の男の人たちの命が助かった。ほんとうによかった。

L 「新しい日をせなかいっぱいにあびて谷をくだり」のとこの場面がよかった。

また、子どもが疑問としてあげたことは

○ 嵐にあって、ひしに歩くときはどうして眠くなるのかな。

○ しかをうとうとしてしか狩にきた人をしかはどうして助けたのだろう。

○ ほらあなの中へ人間たちがはいってきたとき、しかたちが逃げなかったのがおかしい。

○ ヘビやネズミが嵐に襲われたとき、たがいに助け合うというのはほんとうのことか。

○ ほらあなでしかに出あったとき、なぜ片耳の大シカをうたなかったのだろう。めったにないチャンスなのに。

などがそのおもなことであった。この作品を理解する経験的な素地がやや十分でないこと、子どもの問題意識が次々とそれを深め発展させるというような学習を志向することができにくいので、子どものもった問題は学習問題として設定せずに、指導の過程でとり入れていくやり方をとった。猟師たちの大シカに対する執念、はげしい大嵐の情景、霧がほらあなでの異様な体験、ほらあなを出て谷間におりていく大シカをうとうとする場面での猟師の気持ちなどについて、話し合いや朗読を主として探った。片耳の大シカのたくましく生きる姿に共鳴する子どもは多かったが、主題把握に直結するふしぎに静まりかえっているほらあなの情景、しかの群にとびこみ、しかのからだにまきつく猟師たちの勝手な行動にも、しか達がさわぎたてないでいるのはどうしてか、などの読みとりに思ったより困難がともなった。次郎吉が大シカをうつのをやめる最後の場面では子どもの読みとりは、単に命を助けられた大シカへの恩返しうけとめられている。作品をすなおに読むと、そのように読むのがとうぜんでもあるが、この所がこの作品の弱い点でもあり、これでは、あまりにうすである。「すなおになぜいて銃をおろした」次郎吉の気持ちの底には、危く命の助かったもの同志としての親近感や、猟師たちの生への感激が生まれていたと見て、その気持ちを探らせた。

そこでこのような作品の見かたに立って、第二次の最初に読み深めに向かう方法として、最も印象的な場面をとりあげ、読み深めの方角づけをすることとした。この方向づけが読みとりに最も重要と考えるので、この一時間の授業記録を次に記す。

○ 本時の指導のねらい

特に印象づけられた場面を中心として、その情景や心情を読みとらせ、三人の片耳の大シカに対する気持ちの変化に気づく。

○ 指導の実際の概略

(1) 導入

① 片耳の大シカ、りょうしたちについてのみかたや感じたことを話す。

T この前、かんたんな感想を書いたね、どんなこと書いたか、おぼえているか。

C ----- ? ----- ?

T だが、どんな感想をもったか、発表してもらおうことにしよう。みんなも聞きたいだろう

(小黒板に、はり出した12人の子どもの感想を発表させる。)

T いろいろな感想が出ました。この物語の主人公は ?

C しかです。片耳の大シカ。

T それだけ ?

C ぼく。吉助おじさん。次郎吉さん。りょうしたち3人。

T 片耳の大シカというのはどんなしにか。

C りこうなしかです。からだが大きい。力がつよい。りょうしのやり方を知っている。片方の耳をうたれた。群の大将。

(それぞれ指摘のあったことを表現面でおさえさせる。)

T もう一方の2人のりょうしと、ぼくはどんな人だと思うか。

C 大シカを憎んでいる。2人は友人です。なん年も片耳の大シカを追いつづけている。しかがりの名人。やりとげる人。)
気持ちのやさしい人。

(2) 展開

② ぼくと2人の猟師が気持ちのよい人だと思う場面を見つける。

T 気持ちがやさしい人だというのは、どの場面からわかるか。

C (テキストをめくって見る者多い) 銃でうつのをやめる場面。

T その場面を読んでみよう。

(A子、場面をとらえて朗読する。続いてB夫朗読)

③ 最後の場面のようすや3人の心情を読みとる。

T 「おお、あいつだ。あの片耳だ」といったのはだれか。

C 次郎吉さん。

T 次郎吉のどんな気持ちがわかるか。

C 片耳の大シカをにくんでいる気持ち。猟師達がねらっている。

T 最後の3行を読んでみると、猟師たちはこのときどうしているのだろう。わたしが読んでみるよ。

C 大シカのすがたを見送っている。

T このときの猟師達は大シカにどんな気持ちをもっているのだろう。
(こんな気持ちじゃないかというのをノートに書かせ発表)

C りっぱだ。りこうでやさしい。助けてもらったことにありがたうの気持ち。えらいやつだ。堂々としている。

T 大シカに感心した気持ちですね。

④ 嵐に襲われる前の猟師達の大シカについての気持ちを調べる。

- T 猟師たちの気持ちがわかりました。猟師たちは大シカに対して。
最初から感心していましたか。
- C はじめはにくだいて。
- T どうしてか。
- C 大シカがしかの群をつれて歩いて逃げてしまう。
いつも猟師のうらをかく。
- T 猟師達のにくしみの気持ちは、本のどこでわかるか。
- C 3 ページの上の段。
- T どこで、うらをかかれたの？
- C たち枯れの杉の大木のところ。ずっとはなれた山の尾根を走った。
千が谷のところでも。
- T 二度目に出しぬかれたとき、大シカは千が谷のどこかへ出てくる
と思われたのに、どこへのがれたのですか。
- C 谷むこうのがけつづち。
- ⑤ りょうし達のはげしい敵意がどうして変化したか話す。
- T りょうしたちは、今度もまた、だしぬかれ大シカに対して、いよ
いよにくしみの気持ちを持ちますが、このいまましい気持ちが終
わりの方でどうして変わってしまったのだろう。なにかがあったの
ではないか。
- C 命を助けてもらった。
- T しかから、命を助けてもらったのか。
- C しかのため命が助かった。
- T そのいいかたなら、とてもよい。命が助かるようなできごとでも
あったのか。
- C 霧がほらのできごと。ほらあなのできごと。
- T そうだ。ほらあなの事件の前には？
- C あらしにあった。
- T そう、あらしだね。どんなあらしだ？
- C 暴風、大雨、雷雨、大あらし。

(3) 終 末

⑥ 大嵐にあったできごとをこの次しらべる。

T この大嵐のできごとから、ほらあなのできごとへ続いていきます
が、それはこの次、3人の気持ちを中心にしらべます。

第三次では主人公にあてて手紙の形で、書き手の問題とすることを
焦点づけ感想文を書かせた。人間の身勝手さという視点、人としか、
さるが同居する異様さから、大しかに共鳴する視点からなどの感想が
多かった。

2 実践の反省

教材としての作品は子どもが力をこめて読もうとするものでなけれ
ばならない。子どもの心に迫るすぐれた作品で、できるだけ生き生き
とした学習活動を営ませたいと考える。「片耳の大シカ」は、「分銅
屋のえんとつ」の指導時間18時間中15時間をふりむけて補充した
ものであるが、授業的方法的な反省を主として考えると、

- 子どもがこの作品のどんなところに強く反応したり、理解の上で
困難があるかを予測することが十分でなかった。
- 子どもの問題意識をよびおこし、それを大切に深め発展させる
ことが基本的な方向であるが、自分たちでわかっていったという意
識を持たせることができにくかったように思う。教師の方から問題
を投げかけ作品の理解にはいっていくというやり方であった。
これは教材と子どもの状態から、やむをえなかった。
- 主体的な学習ができにくかったので、作品における発見が自分た
ちの生活をふりかえってみる目を新しくするといった点がうすいが、
感想文はわりあい主題に沿ったものが多かった。
- そのことが文章のどこでわかるか、そんな見方ができるかといっ
も文章にたち返って、子どもの意見の根拠をおさえさせた。これは
子どもの考えが作品をはなれて主観的になることを抑制する上でや
はり必要である。
- 作品内容を理解させるために指導過程は、まず文章の筋、文章の
表わしていることがら（事実）の理解に導き、次に読者に訴えたい
と作者がこの筋にとけこませている主題の読みとりに向かうという
段階をふんだわけであった。しかし、読みとりの難しい場面では子
どもの感想と、ことがらの把握と、本質の理解とが混沌としてまじ
り合い、ことがらの読みとり→理解というくり返しの中で、作品の本
質に迫るという過程となった。
- 子どもに最も印象的な場面として、強く浮かびあがらせた場面を、
手がかりに、内容理解を深める第一歩としたが、これは読み深めの
方向を与える指導法として有効であるように思われる。

む す び

文学的教材の指導過程について、現場の実践を中心に考えてみた。
ことがらの理解→主題の理解→書き手の理解 という段階的な立場
になったわけであるが、小学校における指導では書き手の理解という
段階は高度なので、実際にはまとめ、発展という形をとった。あまり
理論的なうらづけのない実践と感ぜられるので、このあと理論面での
追究を深め、あわせて指導過程の一つの典型を成りたせたい。

しかし、また一方、日常の実践では指導過程の形としてみると、児
言研の型に近づいたり、段階的な指導のうすれた型になっていること
もある。自分なりの指導の典型を作りあげる反面、これが唯一絶対と
いう型は生まれないと思われるので、教材にあった指導の典型も探っ
ていきたい。